

Enseñar literatura en la escuela secundaria

Luciana Rubio

*Docente invitada Proyecto PROFAE y Docente del
ISFD Cecilia Braslavsky*

*Hay bibliotecas, libros, y ratones.
Hay maestros, alumnos y vagabundos.
Los maestros roían el sentido literario
El vagabundo recogía las sobras y se
alimentaba de ellas*

Gisela

Este escrito surge en el marco de la cátedra Literatura Argentina I del ISFD Cecilia Braslavsky de Aristóbulo del Valle. El objetivo es indagar acerca de la enseñanza de la literatura argentina en la escuela secundaria a través de 27 relatos de estudiantes sobre su experiencia escolar, prestando una atención especial a la literatura argentina. Las experiencias relatadas provienen de instituciones del centro de la provincia de Misiones. Simultáneamente, aunque no nos detendremos en este punto, esta actividad de escritura constituye una instancia de formación cuyo propósito es provocar la reflexión sobre la práctica de enseñanza de la literatura a la luz del enfoque sociocultural propuesto por la cátedra.

El comienzo

El contexto de producción de los relatos de las estudiantes son los tres primeros encuentros de la asignatura, cuya finalidad fue hacer una presentación: qué vamos a leer, cómo y por qué. En el primer encuentro, a través de la lectura y discusión de una selección de citas teóricas nos centramos en la concepción de la lectura como práctica cultural. El acto de leer como un acto intersubjetivo, histórico, en el cual los sujetos comparten comportamientos, actitudes y significados culturales vinculados a esa actividad (Rocwell, 2005). ¿Qué impacto tiene entender la lectura de esta forma para su enseñanza? Discutimos sobre los modos de leer escolarizados (Bombini 2005, Cuesta, 2008) en los que se tiende a obturar la polisemia de los textos literarios mediante la imposición de sentidos únicos (Montes, 2006). También, a través de los aportes de M. Petit (2001), nos detuvimos en la dimensión personal del acto de leer en tanto práctica que impacta en la construcción de las subjetividades.

En el segundo encuentro propuse pensar la noción de canon literario con la intención de promover una mirada crítica al propio contenido curricular de la asignatura que, en términos estéticos y culturales, va desde el relato de viajes colonial al naturalismo de fines de siglo XIX. Los textos que conforman el corpus de la cátedra forman parte de la construcción de la identidad nacional, expresan tensiones y conflictos sociales que dan forma a nuestro presente. ¿Qué textos componen ese canon nacional? ¿Quiénes cuándo y cómo determinaron/determinan qué leer y de qué forma? ¿Qué rol cumple la escuela en la reproducción o alteración de ese canon? ¿Qué relación/es hay entre canon y tradición? A través de la lectura y socialización del texto “Canon”, de Malena Botto (2008) fuimos discutiendo estas cuestiones.

En el tercero partimos de la lectura y discusión de “La clase de lengua y literatura como envío” de A. Gerbaudo (2011). Conversamos sobre los obstáculos epistemológicos e ideológicos que la autora identifica en la enseñanza de la literatura en el nivel medio. Por otro lado, nos detuvimos en la propuesta didáctica de esta autora, leer el arte en sus tensiones socio-históricas, poner el foco en el cuerpo y en la vida de quienes lo han producido y en la de sus lectores. Recuperar el diálogo o los envíos entre las obras en el marco del campo literario que componen, y entre las obras y sus lectores.

Por último, para pensar y discutir esta propuesta: leímos el cuento “Muero contento”, de Martín Kohan en diálogo con *La Marcha de San Lorenzo*, de Carlos Javier Benielli.

La consigna

Después de las lecturas y reflexiones conjuntas de estos tres primeros encuentros les propuse escribir un relato comentado para indagar acerca de la apropiación del enfoque presentado y promover a su vez una reflexión personal sobre sus experiencias recientes como estudiantes en la escuela secundaria. Para esto elaboré una consigna en la que debían relatar y “leer” su experiencia a la luz de aquellas ideas o conceptos que les hubieran resultado más significativos. Esta fue la consigna:

¿Título?

Teniendo en cuenta las lecturas y las reflexiones hechas a partir de estas en las clases, narrá y comentá cómo fue tu experiencia en tus clases de literatura argentina en la escuela secundaria. ¿Qué obras leíste? ¿Cómo te propusieron leerlas

tus docentes? ¿Qué relación estableciste con esas obras? ¿Influyeron, de alguna forma, en tu formación lectora? ¿Cómo?

En el próximo apartado presentaré una lectura crítica de los relatos producidos por las estudiantes. De manera más general, adelanto que en esta lectura es posible detectar por un lado, prácticas de enseñanza de la literatura que eluden el trabajo interpretativo en el aula y, por otro, aunque en forma minoritaria, otras prácticas alternativas que habilitan una relación dialógica entre los textos literarios y sus lectores.

La escasez

El primer aspecto que me llama la atención en los relatos de las estudiantes es la fuerte y reiterada idea de escasez en relación con sus experiencias de lectura en la escuela secundaria, haciendo referencia a la literatura en general y a la argentina en particular. La mayoría de los títulos que eligieron para sus relatos hace referencia a esta falta: *Mi pequeño recorrido*, *Mi pobre recorrido lector*, *Una secundaria sin literatura*, *Con sabor a poco*, *Una escasa experiencia*, *El vagabundo de la lectura*, *Un camino lleno de baches*, *Hallando recuerdos en un baúl casi vacío*, *Escasez literaria o Sin memoria*, son algunos de ellos. Hablan de “vacío” o “falencia”:

Cabe destacar que *no tuve la oportunidad* de leer las obras argentinas más conocidas, ya que no estaban al parecer, dentro del canon de los docentes. No leí el *Martín Fierro*, *El matadero* y *La cautiva*, entre otros tantos clásicos nacionales. (Gisela)

No llegué en el transcurso de la secundaria a leer un libro completo y cuando escucho a mis compañeras del profesorado hablar de sus lecturas me pregunto por qué nosotros no leíamos, por ejemplo *El matadero* o *La cautiva*, entre otras obras. Es algo que ahora me inquieta pero antes no

me daba cuenta de la *gran falencia* que esto me podía causar después. (Alejandra)

(...) y ni hablemos de la falencia en cuanto a diversidad, porque si me detengo a imaginar que podría haber leído al menos tres o cuatro obras por año (por citar un número meramente bajo), pero que en realidad lo hice en durante cinco, el vacío en mi interior aumenta y las ansias por saciarlo desbordan. (Débora)

El canon

Excepto en unos pocos casos las obras leídas pertenecen a la literatura argentina del XIX y específicamente a aquellas ya instaladas en el canon de la literatura nacional y, especialmente en el escolar. Son tres y se presentan en este orden cuantitativo: *El gaucho Martín Fierro*, de J. Hernández y *El matadero* y *La cautiva*, de E. Echeverría. No se advierte problematización en torno al canon escolar en los relatos, más bien –desde la definición dada por la lectura realizada en clase– un reclamo a la escuela en tanto institución que habilita el acceso a ese canon. Afirma Elena:

Si se habla y se considera al canon como lo hace Malena Botto: '(...) como un conjunto de textos fundamentales para una cultura, altamente estimados por su valor, y por lo mismo dignos de ser conservados a través de sucesivas generaciones' la docente a la cual me refiero podría haber desarrollado más obras de su canon escolar, porque estoy segura que su canon estaba compuesto por una vasta cantidad de obras, proporcionando así a sus alumnos más herramientas para construir sus caminos lectores y de este modo que ellos puedan ampliar sus perspectivas y conocimientos en cuanto a la literatura argentina, *ya que la escuela es en cierto sentido la que garantiza el acceso a la literatura.*

Por otra parte, agrego, ya que no es mencionado en los escritos de las estudiantes, *El gaucho Martín Fierro* aparece como lectura cuasi obligada en su lugar de épica nacional. Esto remite directamente a la historia y al contexto de su “canonización” realizada hacia el Centenario –a través de las figuras de L. Lugones y R. Rojas– en el marco de un programa nacionalista impulsado por el Estado en respuesta a la inmigración masiva y al acceso a la escuela secundaria de los sectores medios, no pertenecientes a la clase dirigente. M. Botto señala esta operación de lectura promovida por Lugones como un gesto de democratización ambivalente en tanto “*busca una cierta identificación con lo popular cuya finalidad inmediata es la conservación de la hegemonía por parte de la élite letrada*” (2008:7).

No aparecen lecturas críticas en torno a esta cuestión sino más bien su confirmación ya que su lectura se presenta, en muchos casos, justamente ligada a la *Fiesta de la tradición* y a eventos en torno a esta:

Como para finalizar, a fin de clases el colegio se encargaba de invitar a varios colegios del pueblo del tercer año para compartir saberes sobre el *Martín Fierro*, cada alumno tenía que participar, lo mío fue hacer varios afiches de los consejos de Martín Fierro. Esa noche las chicas teníamos que estar vestidas como paisanas, polleras largas, camisa y en el pelo trenzas y los chicos como gauchos. Había danzas, ping pong de preguntas y respuestas, recitado de memoria de todo un capítulo, todo esto era evaluado por jurados, al finalizar había un colegio ganador el que más puntos tenía, como premio recibía un viaje a un destinado lugar de la provincia. (Doris)

El único libro completo, que nos proponía leer era el *Martín Fierro*, de José Hernández. Pero es importante aclarar que para esta lectura ya existía un cuestionario con los puntos que debíamos atender de la obra. Esto se debe a

que todos los años, en noviembre, se realiza un concurso denominado “Martín Fierro” en el cual participaban los alumnos que habían leído la obra, mientras que los que no participaban no era necesario que leyeran la obra (...). (Lidia)

En estas escenas de lectura relatadas por las estudiantes, lo que se está enseñando es un “símbolo nacional” a través de un texto literario, como un modo de aportar a la configuración de la identidad nacional.

Cómo se lee: cuestionarios que no cuestionan

A la hora de reflexionar sobre cómo leyeron literatura en su escuela secundaria las estudiantes describen prácticas que califican como “mecánicas”. Según la RAE, “mecánico”, dicho con respecto a un acto significa: automático, hecho sin reflexión. Son diferentes las propuestas didácticas que relatan y analizan pero todas remiten a un modo de leer institucionalizado que pone en evidencia matrices históricas acerca de cómo deben leerse los textos literarios. Por un lado, desde lo que Bombini (2004) denomina el paradigma historiográfico –que define los inicios de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en los inicios del SXIX– se coloca la atención sobre el argumento, la figura del autor y los valores o intención de este en relación con algún mensaje moral. Tal como señala Gabriela:

Durante no sólo la lectura del Martín Fierro sino las demás lecturas que hicimos, he tenido que rastrear la intención del autor, ¿qué quiso decir con esas palabras? Y repetir el argumento de la obra.

Esta tarea ardua y mecánica obstaculiza la interpretación global y profunda del texto, así como también impide el

goce estético del mismo, y *lo convierte en algo instrumental*, que sirve para algo.

Gabriela señala que la lectura literaria desde este abordaje es transformada en algo instrumental, es decir, en un medio para enseñar “alguna otra cosa” –al igual que en el caso analizado de *El gaucho Martín Fierro*– en desmedro del trabajo interpretativo. En estos otros casos, son saberes del área: el análisis sintáctico o las figuras retóricas:

Casi siempre nos llegaban fragmentos de libros o los que ofrecían los manuales, donde la propuesta de los profesores estaba en *analizar las oraciones si eran bimembres, verbos, sujeto, predicado y las típicas preguntas de siempre para constatar* (personajes-autor-temática)... (Alejandra)

La única lectura de literatura argentina que recuerdo es la de *Facundo* de Sarmiento, la cual leímos un fragmento para *analizar las imágenes retóricas* que allí se encuentran que, como lo sostiene Analía Gerbaudo es resquebrajar el verdadero sentido de la literatura. (Gisela)

Stephanie y Elena se detienen en el otro punto mencionado, el argumento. La recuperación del argumento, principalmente a través de cuestionarios escritos u orales, representan el abordaje dominante:

...el *Martín Fierro*, lo trabajamos el mismo año, y me pareció una lectura más ardua y más compleja. Vimos la película a medida que avanzábamos con la lectura. Y como consigna de trabajo, también nos propuso la profesora una guía de preguntas que nos llevaban a lo mismo que el primer trabajo: responder de forma mecánica; eso llevó a que muchos estudiantes respondieran las preguntas utilizando Internet, ya que allí se las podía encontrar fácilmente. (Stephanie)

...tampoco el docente se centró o esforzó por presentar estas obras de manera dinámica, ya que lo hizo de la forma tradicional, es decir, a través de preguntas y respuestas, sin enviar –en términos de Gerbaudo– a otras obras para una mejor interpretación y un trabajo más profundo con estas. (Elena)

Aunque de forma minoritaria, aparece otra práctica vinculada a este mismo paradigma pero en relación con el género lírico, el recitado:

(...) la propuesta de la docente fue que leyéramos individualmente, luego realizar grupos de no más de cuatro integrantes, teníamos que pasar al frente y recitar los cantos, ejemplo, el “capítulo 1” y así continuamente cada clase hasta llegar a *La vuelta del Martín Fierro*. (Doris)

También se identifican matrices de otra coyuntura histórica. A partir de los años ‘80 las teorías narratológicas tuvieron un impacto visible tanto en los diseños curriculares como en las ofertas editoriales. Sin embargo, al igual que en la matriz descripta anteriormente predomina un uso instrumental de la literatura para enseñar conceptos:

(*El Matadero* y *La cautiva*) De las dos primeras obras realicé lo que la profesora denominaba análisis de la obra, esta tarea consistía en la lectura de dichos textos, la detección del o los protagonistas, del héroe, la identificación del hecho conflictivo y la resolución del problema. (Yolanda)

Leer para evaluar

Otro aspecto que llama la atención es la vinculación de estos modos de leer descriptos en el apartado anterior, a la evaluación, en el sentido acreditativo. Poner la atención, ya

sea en el argumento de la obra o en conceptos de la teoría literaria permiten al docente evaluar: comprobar la lectura (no interesa desde esta mirada el cómo leyeron) y comprobar el conocimiento de conceptos, asegurándose así unos saberes específicos del área.

(sobre *MF*) luego a modo de evaluación, donde la nota iría directamente a la libreta de calificaciones, nos repartían una lista de frases verdaderas y falsas donde teníamos que marcar que opción era y justificarla. Las consignas eran, dentro de todo, fáciles, ya que sin la lectura completa del libro, con un resumen, se podía acertar la mayoría. (Daniela)

La lectura de dichas obras fueron planteadas del mismo modo, en un principio nos avisaban cual era la lectura que realizaríamos y nos establecían una fecha de presentación. Llegada esa fecha, nos tomaban un examen sobre el libro. Si era escrito las preguntas más frecuentes eran ¿Quién es el autor? ¿Cuáles son los protagonistas principales/secundarios? ¿Qué sucede con...? Entre otras. Y si era oral el examen, básicamente, relatábamos el argumento de la obra. (Andrea)

Literatura y TIC

En cuanto al uso de las TIC para la enseñanza de Literatura que aparece en los relatos, no evidencia ser para enriquecer ni complejizar las prácticas de lectura y escritura sino para reproducir el modo de leer institucionalizado. Por ejemplo, el uso del power point para exponer el argumento o el uso de películas para “entender” mejor la historia, completarla en el caso en el que sólo se leen fragmentos del texto o “como premio” al finalizar la lectura.

(...) las propuestas que nos han presentado para leerlas, éstas fueron mayormente grupales o a dúo y de cierta forma fragmentaria, por lo que se otorgaba a cada grupo un capítulo, el cual debíamos leer y socializar oralmente utilizando un power point y complementando con algún video audiovisual. (Débora)

...la didáctica empleada por la profesora fue otra, leí de manera fragmentada, la ida del gaucho, sin haber tenido contacto con la vuelta. No obstante, vi una película en clase, que retrató toda la historia. La estrategia audiovisual me parece un recurso fantástico para atrapar a los estudiantes, no obstante, la usaría como abordaje a la obra, pero no como remplazo de la misma. (Yolanda)

¿Y dónde está el lector?

Expropiaciones

El modo de leer “mecanizado” que, como se evidencia en los relatos asume diferentes formas, no propicia, más bien elude la experiencia lectora de los estudiantes. Las estudiantes advierten, una vez más en cierto tono de reclamo, que no fueron consideradas sus interpretaciones de los textos literarios. En este sentido, retomando las reflexiones mencionadas al inicio con respecto al primer encuentro, predomina la imposición de un sentido único y cristalizado atribuido a las obras:

(...) no se tenían en cuenta las ideas o las interpretaciones que nosotros, los alumnos, teníamos después de haber realizado las lecturas, como tampoco se nos preguntaron los aspectos que más nos llamaron la atención mientras realizábamos la lectura. (Camila)

Liliana, con respecto a esta obturación del sentido, recupera una reflexión leída en el texto de A. Gerbaudo “he sido educada en el extrañamiento de mi propia voz”. En el sentido de que el modo de leer experimentado prescindía de su interpretación. La obra se mantiene ajena y las interpretaciones posibles atribuidas a estas también ya que pertenecen a otras voces autorizadas, no a la de los estudiantes:

...porque todo lo que entendía del texto lo hacía por mérito propio, pero como la profesora no preguntaba acerca de dichos temas, no se hablaba de los mismos y así, el contexto parecía silenciarse.

Liliana desarrolla una explicación posible a este evitar dar espacio a su interpretación:

La autora ya mencionada sostiene que “...cuando el cuerpo y el contexto sociocultural entran en escena protagónicamente, irrumpen los pruritos, los miedos y el acérrimo deseo de borrar lo que hace tambalear las certezas...” (Gerbaudo, A. 2011:166) *quizás este sea el motivo por el cual en el nivel secundario los docentes limitan tanto las interpretaciones, la imaginación, la reflexión, etc. Tal vez por el miedo que provoca la falta de capacitación, la inseguridad.*

Por otro lado, Andrea también reflexiona al respecto y lo interpreta como un obstáculo, no tanto referido a la formación del docente sino a lo ideológico:

Desde mi punto de vista, el mayor obstáculo que se podía observar en las clases de Lengua y Literatura, era el ideológico. Ya que el docente creía que no podía discutir ciertos temas con los alumnos porque los consideraba un tabú, más aun estando en un colegio religioso. Un ejemplo de ello es la sexualidad.

Puede pensarse como un obstáculo epistemológico e ideológico al mismo tiempo, en tanto el modo de leer que caracteriza a la matriz historiográfica, como ya mencionamos anteriormente, concibe a la literatura como transmisora de “mensajes morales”, desde un punto de vista conservador, en contraposición a otros discursos sociales que “atentarían” contra la formación del estudiante/ciudadano.

Apropiaciones

¿Cómo favorecer las condiciones didácticas para que los estudiantes puedan “dejarse tocar” y “tocar” las obras, hacerlas propias, poner en diálogo sus propias interpretaciones con aquellas otras autorizadas que proponga el docente? En este sentido, resulta clave el concepto de apropiación, que en un sentido hermenéutico, Chartier describe así:

consiste en lo que los individuos hacen con lo que reciben, y que es una forma de invención, de creación y de producción desde el momento en que se apoderan de los textos o de los objetos recibidos. De esta manera, el concepto de apropiación puede mezclar el control y la invención, puede articular la imposición de un sentido y la producción de sentidos nuevos (...). (2000: 90)

Me detengo en dos relatos que muestran otras maneras de enseñar literatura, de consignas y propuestas de lectura y escritura que sí promueven la apropiación de las lecturas y los saberes en torno a estas.

En el primer relato Stephanie recuerda que hubo una consigna que le pareció “un poco más interesante, porque fue allí donde realmente expresamos lo que nos había despertado la obra”. La tarea consistió en dibujar la escena que les había impactado más del cuento *El matadero*:

...yo grafiqué mucha sangre y la muerte del toro dentro del matadero. Por supuesto que a todos nos llamaban la atención esas escenas de sangre y de violencia dentro del matadero pero no, esos no fueron los temas que exteriorizaba la profesora...

Se trata de una consigna sencilla que, como analiza Stephanie, le permitió dar forma (en este caso a través del lenguaje visual) a su propia lectura de la obra, compartir eso que la había inquietado. Sin embargo, agrega, ese aspecto de la obra no estaba dentro de los temas que “exteriorizaba” la profesora. Fuera del contexto escolar es difícil imaginar un abordaje que eluda la violencia en una obra como *El Matadero* pero en este ámbito esos aspectos “incivilizados” se silencian. Podemos imaginar que la profesora “exteriorizó” otras entradas a la obra: quizás se detuvo en algunas características de la estética romántica o en el contexto histórico al que refiere. Pero ambos probables abordajes, ya sea poniendo el foco en el contenido histórico o en algunos rasgos formales de la obra, lo que eludieron es el trabajo interpretativo del lector, que como sujeto ideológico lee, percibe desde el presente las huellas del contexto de producción, las tensiones culturales que condensa el discurso literario.

En el otro relato, se evidencia no sólo otro tipo de consigna sino una propuesta pedagógica distinta. En primer lugar, una consigna que consiste en la transposición de una selección de cantos de *La cautiva* al lenguaje audiovisual a través de un corto:

En cuarto año analizamos *La cautiva* obra escrita por Echeverría (no leímos *El matadero*, la profesora solamente nos lo recomendó); realicé un corto usando como guión narrativo los capítulos 3, 5 y 7; *me sorprendió en demasía la actitud de María al demostrar que las mujeres no somos el sexo débil.* (Evelyn)

Es interesante destacar cómo esta propuesta de escritura multimodal permitió una apropiación de la obra desde una mirada de género. Evelyn, al volver a leer el poema y transformarlo para la creación del corto construye este otro sentido –entre tantos otros posibles inscriptos en ese texto particular– y se sorprende al encontrar a la protagonista como contraria al estereotipo dominante de género que atribuye la cualidad de débil a la mujer. Esta lectura, esta puesta en relación entre la protagonista de la obra y las representaciones de género dominante en el presente que hace la estudiante, es una entrada no sólo posible sino interesante a *La cautiva*. Puede ponerse en relación con la pregunta sobre la representación idealizada de la mujer en la literatura romántica así como también llevar a preguntarse qué derechos y roles tenían las mujeres en la sociedad argentina del SXIX. ¿Qué explicaciones podemos pensar, cuáles se han dado ante este tipo de contradicciones? ¿Hay otros casos en la literatura argentina en los que grupos sociales sean idealizados en el plano de la ficción y marginados en ese contexto histórico, etc.?

En el mismo relato se identifica el abordaje a través de envíos o recorridos literarios, en este caso a través de la figura de la mujer (escritora y como personaje en la literatura):

En “El clamor” y “Queja” Alfonsina Storni nos presentó por primera vez a la mujer dentro de la literatura. Luego leímos “El peor marido” de Ana María Shua, donde todo era confuso, pero aprendimos mucho sobre los discursos entre los personajes. (Evelyn)

No queda claro en el relato si la experiencia narrada antes con *La cautiva* formó parte de este otro recorrido, pero en todo caso, podría haberlo hecho. Por otra parte, destaco la inclusión de un texto contemporáneo (“El peor marido”, de Shua) como un envío hacia un clásico (en este caso, los poemas de Storni). Esa apreciación relatada por Evelyn con respecto al texto

de A. M. Shua, como aquel texto “donde todo era confuso” y ese aprendizaje sobre los “discursos de los personajes” alude, aunque no en términos “técnicos”, a saberes sobre lo literario producidos a partir de un diálogo con la obra.

Por último, se observa la presencia de propuestas de escritura de invención como contraste a la resolución de cuestionarios. Para resolverlos –señalaron las estudiantes– en muchos casos alcanzaba con leer un resumen de la obra en Internet. No implican relación dialógica alguna entre el lector y el texto. Para escribir un poema a partir de otro poema, el estudiante debe leerlo, seguramente más de una vez, y transformarlo en otro texto a través de su propia escritura. En este caso, Evelyn relata dos consignas en relación con lecturas vinculadas al movimiento surrealista:

Estuvo en ese recorrido una obra de Girondo titulada “Espantapájaros 21” que no sé bien a qué género pertenece *ya que el análisis de esa obra solo trató sobre nuestro ejercicio como escritores* ya que tuvimos que escribir algo igual pero con otro sentido.

Si bien la estudiante aprecia como no típico el abordaje propuesto por la profesora, considera que la actividad de escritura a partir del texto de Girondo fue un análisis, un modo de conocer la obra a través de la escritura.

La segunda propuesta fue la escritura mediante la técnica surrealista del cadáver exquisito:

(...) nos reunimos en grupos, escribimos frases cortas en papeletos que luego la profesora mezcló en un vaso y de a uno los fue sacando y escribiéndolas en el pizarrón; en el transcurso de esa operación mis compañeros y yo nos reíamos porque las frases parecían tener sentido y al final el texto que se formó tenía coherencia, entonces la profesora nos dijo que se trataba del “cadáver exquisito”, técnica parecida a la textoteca. (Evelyn)

No es casual que Evelyn relacione esta experiencia de escritura justamente con la textoteca, propuesta por Laura Devetach, en la cual queda en evidencia que cada lector lee desde aquella diversidad de textos que leyó (o escuchó) y lo constituyen como sujeto, son parte de su identidad personal y social:

Una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas de imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. A la manera de las retahílas infantiles podemos decir que en cada persona hay muchos textos, que la unión de los textos de muchas personas arman los textos de una familia, de una región, de un país. Las formas literarias no son arbitrarias, no nacen solo por una voluntad estética de las personas que escriben, de los pueblos que escriben, nacen porque suelen ser una manera de construcción. (Devetach:2003)

A modo de cierre, preguntas que abren

Este relato, en el cual sistematicé algunas cuestiones emergentes en torno a la enseñanza de la literatura en general y otras a la literatura argentina en particular, está construido por multiplicidad de voces, voces críticas de las estudiantes en diálogo con los autores teóricos y sus propias experiencias de estudiantes y de futuros docentes. Creo que se pueden encontrar en él algunas respuestas pero, sobretudo, muchas preguntas a las que es preciso volver y profundizar:

¿Por qué se lleva tan poca cantidad de textos literarios al aula? ¿Por qué se brinda tan poco espacio a la literatura contemporánea en la escuela secundaria?

¿Por qué sigue reproduciéndose ese modo de leer institucionalizado que, fundamentalmente y más allá de las

coyunturas históricas, se define por eludir el trabajo interpretativo? ¿Cómo puede la teoría literaria enriquecer, complejizar la lectura de literatura y no convertirse en ese saber que la reemplaza/desplaza? ¿Qué otras propuestas de lectura y escritura en torno a los textos literarios, capaces de incidir en la formación lectora de nuestros estudiantes, podemos llevar al aula? ¿Cómo leemos con nuestros estudiantes los formadores de docentes ya sea en la Universidad o en los Institutos de Formación Docente? ¿Hay coherencia entre el “decir didáctico” y lo que efectivamente ocurre en nuestras propias aulas?

La mayoría de las estudiantes cerraron el relato volviendo al presente y proyectando su experiencia futura como docentes de Lengua y Literatura. Elijo una de ellas para finalizar este escrito:

Volver la mirada al pasado literario implica un reencuentro con mi memoria lectora, lo cual supone abrir ese pasado a nuevos y enriquecedores puntos de inserción con el presente, nutrido de nuevas concepciones y reflexiones en torno a la lectura de literatura.

Esta riqueza tiene que ver con la posibilidad de otorgarle diferentes significados a las obras, que como lectora he incorporado a partir de un abordaje distinto, es decir, entiendo la literatura como un laburo, que comporta una provocación intelectual capaz de movilizar infinidad de emociones, como lo propone Analía Gerbaudo. (Corina)

Bibliografía

- Bombini, Gustavo** (2005) *La trama de los textos*. Lugar Editorial. Bs. As.
- (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Bs. As., Miño & Dávila.

- Botto, Malena** (2008) “Canon” en Amícola, J. y de Diego, J.L. (dir.) *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates!* por José Luis de Diego; José Amícola, Argentina, Al Margen.
- Chartier, Roger** (2000) *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, Carolina** (2008) *Discutir sentidos*, Bs. As., Libros del Zorzal.
- Devetach, Laura** (2008) *La construcción del camino lector*, Córdoba, Comunicarte.
- Gerbaudo, Analía** (2011) “La clase (de lengua y literatura) como envío” en *La lengua y la Literatura en la escuela secundaria*, Homo Sapiens, Bs. As.
- Montes, Graciela** (2006) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As.
- Petit, Michèle** (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. F.C.E. México. 2001.
- Rockwell, Elsie** (2005) “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares” en *Lulú Coquette*, Nro. 3, Bs. As., El Hacedor/Jorge Baudino.



